

# La administración de la educación en medio urbano: programas en sectores pobres

Por Manuel CRESPO, PH. D.

Facultad de Ciencias de la Educación  
Université de Montreal

Hemos asistido en los últimos 40 años a un rápido proceso de urbanización. En Canadá, por ejemplo, la población urbana pasó de 52 por 100 en 1941 a 76 por 100 en 1976. Notemos que 56 por 100 de la población canadiense se aglomera en 23 regiones metropolitanas. En 1976, sólo alrededor de 5 por 100 de la población total vivía en zonas rurales agrícolas; el resto de la población rural viviendo en zonas «no-agrícolas» (19 por 100 de la población total. Cf.: Perspectives Canada III, 1980:11). Si la tendencia observada persiste, uno puede avanzar la hipótesis que hacia el año 2000, cerca de las nueve décimas de la población canadiense vivirá en zonas urbanas.

Podiera argumentarse que, en países desarrollados, la educación en medio urbano no tiene características específicas. ¿No es verdad que los medios de comunicación electrónicos destruyen las barreras y uniformizan la cultura? Sin entrar en el detalle de una discusión semántica de lo que es o no **ciudad**, se puede mostrar con bastante facilidad que ciertos «problemas» son constantes en las grandes aglomeraciones urbanas. Así, la educación de niños de familias de emigrantes, la educación en medios marginales, la educación en una situación ideológico-política pluralista, por no citar que algunos ejemplos extrapolables a otros contextos, son evidentemente dimensiones específicas de la educación en medio urbano.

Esta presentación se interesa exclusivamente a uno de esos aspectos, a saber, la educación en medios desfavorecidos. Cada aspecto mencionado, es en sí mismo, un sujeto de «exposé» (presentador) científico. Pero como había que ser selectivo, la educación en medio marginal parecía ser un sujeto de interés a un auditorio particularmente implicado en la gestión educativa en la zona metropolitana de Caracas.

En primer lugar, se presentarán brevemente los proyectos americanos de intervención en medios marginales, sea los proyectos **Head Start** y **Follow-through**. En segundo lugar, se tratará de la experiencia de educación en medios marginales de la comisión escolar de Montreal. Unas notas reflexivas sobre las intervenciones educativas en medios marginales concluirán la comunicación.

## 1. LOS PROGRAMAS AMERICANOS

Entre los programas mundiales concretos de intervención educativa en medios marginales, los programas **Head Start** y **Follow-through** figuran como los más ambiciosos y costosos de los últimos quince años. Esta sección discute los objetivos, medidas utilizadas y resultados de esos proyectos. La discusión será necesariamente breve, dejando más espacio para el análisis del programa quebequense.

### 1.1. El programa Head Start

Los títulos I y III de la ley sobre la educación primaria y secundaria (ESEA) pasada en 1965, dentro del cuadro de la lucha a la pobreza, prevían la evaluación de los proyectos educativos en medios desfavorecidos. Así nació el programa **Head Start**, nombre difícil de traducir exactamente en español, pero que indica la idea de una salida a la cabeza de un pelotón de vanguardia de lucha contra las deficiencias educativas de los medios marginales.

#### 1.1.1. Objetivos y operacionalización

Aunque el financiamiento venía de fondos federales, los diferentes consejos escolares preparaban proyectos particulares que sometían a la agencia de subvención. Los objetivos perseguidos por el conjunto del programa eran los siguientes: 1) mejoramiento de los procesos mentales y de la instrumentación verbal y conceptual; 2) mejoramiento de la salud general; 3) promoción del desarrollo social y emotivo (confianza en sí, espontaneidad, curiosidad, etc. ...); 4) emergencia de un «pattern» de éxito; 5) desarrollo en el niño y su familia de una actitud positiva y constructiva frente a la sociedad y su propia condición social con el objeto de ayudarlos a superarla; 6) desarrollo del sentimiento de dignidad en el niño y su familia.

Evidentemente, cada proyecto local perseguía uno u otro de los objetivos generales. El conjunto de la intervención estaba animado por la prosecución de los objetivos mencionados. Para obtener fondos había que mostrar que el proyecto local se orientaba según los objetivos generales de la intervención.

Prealablemente, la región del consejo escolar había sido designada como zona habitada por un número importante de familias de medios desfavorecidos. Los indicadores de pobreza provenían de datos del censo decenal o del ajustamiento quinquenal: ingresos medios, nivel de educación, tipo de alojamiento, etc. ...

Los distintos proyectos eran destinados a una clientela escolar de pre-primario y primario. Se trataba de intervenir desde 4 a 5 años. Se esperaba que sería posible de efectuar una recuperación de la parte de los niños de familias marginales con respecto a las adquisiciones de los niños de familia de clase social media a la entrada de la escuela primaria.

Sería tedioso de describir en detalle cuáles eran las estrategias empleadas o cómo funcionaban los proyectos locales. Ese ejercicio es preferible dejarlo para el análisis de la intervención quebequense.

Notemos que **Head Start** alcanzaba cada año alrededor de medio millón de niños provenientes de medios desfavorecidos. La composición racial de la clientela era **grosso modo** 40 por 100 de raza negra, 30 por 100 de raza blanca y 30 por 100 de otros grupos raciales.

El programa existe todavía y recibe alrededor de 125 millones de dólares americanos por año.

#### 1.1.2. Resultados

Las evaluaciones del programa **Head Start** indican diferencias de rendimiento despreciables entre los niños marginales que siguieron el programa y los que no lo siguieron. Además, ciertas evaluaciones muestran que los efectos positivos de la intervención precoz tienden a desaparecer progresivamente y que ya en el segundo grado de escuela primaria desaparecen casi totalmente. (Ver: Datta, 1969; Hodges & Sheehan, 1978).

Si desde el punto de vista objetivo de rendimiento escolar, el programa **Head Start** parece no haber dado los resultados esperados, ciertas consecuencias difíciles de medir resultan, sin embargo, de las intervenciones. Por ejemplo, el programa favoreció la re-

estructuración de los currícula educativos. El programa permitió también el despuntar de innovación en la enseñanza.

Delante el poco de resultado de tipo escolar, críticos avanzaron la idea que la intervención a la edad de 4 ó 5 años era ya demasiado tarde. Según ellos, los efectos nefastos del medio social desfavorecido estaban demasiado encostrados para poder extirparlos.

Notemos finalmente que muchas personas que trabajaron en los proyectos de **Head Start** estaban convencidas de la existencia de cambios positivos reales tanto en los niños como en los padres. Esas personas subrayaban también la dificultad de observación y de medida de los cambios así como la lentitud de los procesos de cambio.

## 1.2. El programa Follow-through

El programa **Follow-through** fue puesto en marcha en 1967 al mismo tiempo que la extensión del programa **Head-Start**. Este nuevo programa se introdujo para servir de continuación de **Head-Start** en niños de 6 y más años. Se quería así consolidar los efectos de este último programa. De ahí el nombre para identificarlo: **Follow-through**.

### 1.2.1. Objetivos y operacionalización

El programa **Follow-through** tenía como clientela-blanco los niños de medios desfavorecidos a partir del «Kindergarten» hasta el fin de la escuela primaria.

En los últimos 10 años, el programa ha subvencionado más de 180 proyectos a un costo de 600 millones de dólares americanos. De ese total se ha empleado alrededor de 2,3 millones para el perfeccionamiento del personal docente, administrativo y otro (N = 8,300).

Mientras que **Head-Start** tenía una vasta gama de objetivos tanto escolares como sociales y efectivos, **Follow-through** va a concentrarse principalmente sobre el mejoramiento del rendimiento académico. El programa quería: 1) aumentar las competencias de base (vocabulario, deletreo y ortografía, lenguaje y aritmética); 2) desarrollar las competencias cognitivo-conceptuales (aprender a aprender; competencia para solucionar problemas) y 3) favorecer la emergencia de actitudes al aprendizaje.

El programa **Follow-through** ha alcanzado más de 84.000 niños de 78 comunidades diferentes en 50 estados americanos.

Cuanto al plan general del programa, se trató de **variar** las experiencias para determinar el **valor respectivo** de los diferentes métodos y técnicas empleados. Sería, sin embargo, muy tedioso y fuera del propósito esencial de esta comunicación de describir en detalle los proyectos.

## 1.2. Resultados

Las evaluaciones del programa **Follow-through** muestran en general la **ausencia** de efectos. (Ver: Stebbins *et al.*, 1977; Anderson, 1977; Moore, 1978). La evaluación oficial (Stebbins *et al.*, 1977) ha sido, sin embargo, muy contestada en razón de problemas metodológicos y a causa también de conclusiones simplistas.

Hodges (1978) ha tratado de interpretar de forma diferente los resultados del programa. Según él, el programa ha tenido éxito puesto que en lectura, 62 por 100 de las escuelas han sobrepasado el percentil 20, mientras que en matemáticas, 70 por 100 de las escuelas han sobrepasado ese percentil. Es evidente que los alumnos no llegan al percentil 50 (la media), pero el progreso ha sido evidente, de afirmar Hodges.

Este autor señala otros resultados. Las experiencias de **Follow-through** han favorecido cambios interesantes en las escuelas. Así, los maestros han aprendido a individualizar

la enseñanza y a variar los métodos utilizados. Aunque este tipo de resultado no se verificó en todas las escuelas, el hecho de que en varias de ellas los maestros individualizaron la enseñanza es, según Hodges, prometedor. Se observó también que las actitudes de los niños con respecto a la escuela eran más positivas, que los padres participaban más a las actividades de la escuela y que los maestros habían adoptado actitudes más favorables a la enseñanza en medios desfavorecidos. (Ver también Henniger & Gordon, 1979; Hodges & Sheehan, 1978).

## 2. EL PROGRAMA QUEBEQUENSE OPERATION RENOUVEAU

El movimiento americano de intervención en medios marginalizados tuvo una influencia determinante en Quebec. En la segunda parte de la década del 60, ciertas iniciativas educativas fueron lanzadas en ciertas zonas «grises» de Montreal. Las iniciativas fueron puntuales, carecían de un enfoque articulado y no tenían recursos adecuados. Es en 1970 que nace en la comisión escolar de Montreal una acción de importancia, bajo la forma de un plan quinquenal (1970-1975), destinada a mejorar la educación en medios marginales. A la expiración de ese plan, las autoridades escolares adoptan una nueva política respecto a la educación en medios desfavorecidos y aprueban otro plan quinquenal (1977-1982) para actualizar esta política. La discusión principal de esta sección se refiere exclusivamente al segundo plan quinquenal (1977-1982). Sin embargo, es necesario presentar algunas notas sobre el primer plan quinquenal. Esas notas permitirán el comprender mejor las orientaciones y estrategias del segundo plan.

### 2.1. El primer plan quinquenal (1970-1975) de la Opération Renouveau

En 1970, la filosofía de base que presidía a las intervenciones en medios desfavorecidos era una filosofía de **comparación de carencias**. Según esta filosofía, los niños provenientes de familias pobres no habían tenido durante la infancia las oportunidades o el ambiente favorable al desarrollo de sus capacidades lingüísticas e intelectuales. La educación debía entonces tratar de colmar las carencias mediante un plan de estimulación multifacética a partir de **edad precoz**.

El plan preveía la integración progresiva de «escuelas designadas» dentro del programa según el grado de desfavorización. Hacia esa época, un estudio de las características pedagógicas e intelectuales de la clientela primaria (Forest, 1972) había determinado un nombre importante de escuelas que mostraban carencias importantes en lengua materna y aritmética, además de presentar bajos perfiles intelectuales. El estudio indicaba también que en los medios desfavorecidos la clientela estudiantil era muy móvil geográficamente y que existían tasas superiores de familias monoparentales. El estudio determinaba un índice de desfavorización y todas las escuelas de la comisión escolar fueron ordenadas en función de ese índice para fines de inserción o no en el programa. Escuela «designada» era, entonces, una escuela que se situaba en la cola de la distribución normal de las escuelas (a 3 stanines y menos). El orden de entrada en el programa dependía, dentro del margen indicado anteriormente, del nivel del índice de desfavorización. Entonces, en el primer año, las escuelas con el índice más elevado de desfavorización y cada año sucesivo veía la entrada de otras escuelas designadas. Al fin del plan, el programa se había aplicado a 35 escuelas francesas y 8 escuelas inglesas.

Cuanto al programa mismo, unas diez medidas se aplicaron a las escuelas participantes. Las medidas consistían en la añadidura de especialistas (ortopedagogos, psicólogos), la creación de Kindergartens para 4 años y para 5 años tiempo completo (todos los alumnos de 5 años de esta comisión escolar podían beneficiarse del Kindergarten durante medio día), un plan nutricional ofrecido en la escuela y diversas otras necesidades secundarias (caja para sacar de apuros, ropas ofrecidas por escuelas más favorecidas, etc. ...).

Las medidas fueron concebidas por el Buró central de la comisión escolar encargado del programa. Las diferentes medidas eran entonces aplicables por todas las escuelas



participantes. En los primeros años del programa, el enfoque fue, como se puede notar, burocrático y centralizado.

El programa comenzó con un presupuesto de \$700.000 (dólares corrientes). Al fin del primer plan, el presupuesto era de \$2.000.000 (dólares corrientes).

### 2.1.1. Evaluación del primer plan quinquenal

A la expiración del primer plan quinquenal (junio 1975), un equipo de investigadores trató de evaluar los resultados del programa. El equipo se vio confrontado desde el principio a la dificultad de realizar la evaluación de un programa al cual ellos no habían participado a la concepción e implantación. No existían tampoco indicadores objetivos de rendimiento que pudieran utilizarse sin riesgo de error en la determinación del impacto del programa. El grupo de trabajo tomó un año para completar su informe.

El informe que resultó (Groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles, 1975) sólo pudo conjeturar de la pertinencia de ciertas medidas (alimentación, recursos humanos) en el contexto de una educación en medios marginales. El grupo de trabajo notó, sin embargo, diferentes efectos secundarios que parecieron interesantes: implicación del personal escolar, cambio de mentalidad hacia la educación en medios desfavorecidos...). La cuestión central de la eficacia del programa, eficacia medida en rendimiento escolar, quedó sin respuesta.

El grupo de trabajo llegó a la conclusión que, en la enseñanza a los medios desfavorecidos, debía superarse una visión de acción compensatoria y adoptar una visión de **respeto de diferencias**. Esa **orientación fundamental** cimentará las estrategias pedagógicas, organizacionales y materiales del segundo plan quinquenal.

## 2.2. Segundo plan quinquenal (1977-1982)\*

Después del depósito del informe del grupo de trabajo transcurrió otro año durante el cual se continuaban las políticas del plan expirado. Durante ese año, se procedió a una vasta consultación sobre la orientación fundamental y los objetivos que emanaban del informe del Grupo de Trabajo. Previamente a la consultación, el Consejo de comisarios de la comisión escolar había aprobado la orientación fundamental de la **Opération Renouveau**, a saber el respecto de las diferencias.

El segundo plan quinquenal fue aprobado en marzo de 1976. A partir de este momento, el enfoque privilegiado otorgaba un lugar importante a la iniciativa local. Contrariamente al plan anterior que estipulaba estrategias normalizadas para todas las escuelas en medios pobres, el nuevo plan acuerda una gran importancia a las decisiones de las escuelas y a las estrategias que los «equipos-escuela» desarrollen. Se pasó entonces de una centralización animada por una visión de recuperación a un comienzo de descentralización alimentada por el respecto de las diferencias.

Hay que notar que, hacia el fin del primer plan quinquenal, varias escuelas habían obtenido fondos limitados para iniciar **proyectos locales**. La iniciativa fue provechosa y, como entraba perfectamente dentro de una ideología de respecto de diferencias, devino la **estrategia central** del segundo plan. Debe notarse, finalmente, que en el último año del primer plan se comenzó tímidamente la intervención al nivel secundario.

### 2.2.1. Objetivos

Dentro del cuadro de la orientación fundamental de respecto de diferencias, el plan quinquenal se propone tres grandes objetivos a realizar en los alumnos:

\* Esta sección se inspira grandemente del Informe de principios de año escolar (1980-1981) del coordinador del programa (Goulet, 1980).

- mejorar el rendimiento medio en las materias de base (francés, matemáticas, inglés);
- favorecer el desarrollo de una imagen de sí positiva;
- mejorar el nivel de la salud y bienestar general.

Como se verá más tarde, el método privilegiado por el segundo plan es el método de proyectos locales. Cada escuela propone el tipo de actividad que ella quisiera iniciar para promover uno u otro de los objetivos generales del programa. Después del análisis al nivel del distrito escolar, se las aprueba teniendo en cuenta los márgenes establecidos para las diferentes categorías de escuela. Para obtener financiamiento del proyecto debe comprender: 1) un estudio sumario de las necesidades; 2) la descripción de la estrategia o estrategias a utilizar para satisfacer a las necesidades, y 3) un plan de evaluación de proceso y producto.

Todos los proyectos son evaluados al fin del año y los informes vienen a alimentar la evaluación global del plan quinquenal.

## **2.2.2. Clientela del programa**

Como en el plan precedente, las escuelas son escogidas en función de criterios socio-pedagógicos (Depatie, Raymond *et al.*, 1975; Paquette, 1979; Crespo, 1975, 1979). Pero contrariamente al plan 1970-1975, las escuelas no entran progresivamente en el programa. Las escuelas designadas son ahora divididas en tres categorías dependiendo del nivel de desfavorización y del porcentaje de alumnos provenientes de familias pobres.

En 1980, el programa beneficiaba a 29.964 alumnos repartidos en 48 escuelas primarias y 12 escuelas secundarias. En términos de porcentaje 60,7 por 100 de los alumnos del programa eran de escuelas primarias y 39,3 por 100 de escuelas secundarias.

## **2.2.3. Operacionalización**

Las diferentes medidas utilizadas serán presentadas bajo la rúbrica del objetivo general que son supuestas de promover.

### **2.2.3.1. Mejorar el rendimiento medio en las materias de base**

Las medidas bajo esta rúbrica son: maestros-recursos, personas-recursos, Kindergarten para los 4-5 años y, colaboraciones diversas.

#### **Maestros-recursos**

La mayor parte de las escuelas designadas confían a maestros suplementarios ( $N = 35$ ) tareas que tienen como objetivo el desarrollo de enfoques y técnicas pedagógicas que favorezcan la experiencia del éxito escolar.

#### **Personas-recursos**

La persona recurso ayuda a la escuela a encontrar vías eficaces para la educación en medios desfavorecidos ( $N = 20$ ). De ese número, 10 son los padres de los alumnos que se ocupan entre otras cosas, de la biblioteca. Pero también se busca la intervención de profesionales.

#### **Kindergarten para 4-5 años**

En 1980-81, la medida beneficiará a 180 niños. Un total de 24 maestras se ocupará de estos niños en relación estrecha con sus padres. La medida es objeto de la evalua-

ción ya que un informe anterior había concluido a la ineficacidad del Kindergarten para mejorar el rendimiento de niños provenientes de medios desfavorecidos (Bonnier-Tremblay, 1975).

### **Colaboraciones diversas**

La dirección central del programa suscita colaboraciones con diversos organismos. Por ejemplo, se admiten cursillistas universitarios para ayudar en clase y para efectuar investigaciones modestas.

#### **2.2.3.2. Mejoramiento de la imagen de sí de los alumnos**

Para la realización de este objetivo se emplea también a los maestros-recursos, personas-recursos. Se utilizan además las visitas educativas y las clases al «aire libre». Finalmente, 11 profesionales se ocupan del proceso de crecimiento del concepto de sí.

#### **2.2.3.3. Mejoramiento de la salud y del bienestar general de los alumnos**

Todos los alumnos se benefician de un régimen alimentario adicional como complemento de la alimentación familiar. Sin embargo, el programa insiste bajo esta rúbrica sobre la sensibilización a la buena alimentación, la información concerniente a los buenos hábitos alimentarios —también a los padres—. La educación a una buena alimentación se hace en colaboración con diversos grupos y organismos.

El programa de 1980-81 emplea un total de 90 personas suplementarias como soporte a los servicios regulares. Hay que añadir también a ese número 8, otras personas que se ocupan de encuadramiento: 6 consejeros de distrito, el coordinador-ejecutivo del proyecto y un responsable de investigación y evaluación.

El conjunto de medidas de la **Opération Renouveau** se acompaña de una serie de medidas importantes de **perfeccionamiento** del personal implicado en el programa. Diversas experiencias de perfeccionamiento se desarrollan actualmente en el **medio de trabajo mismo**. En lugar de buscar un perfeccionamiento lejos de las necesidades e intereses del medio inmediato, la política del programa favoriza expresamente ese tipo de perfeccionamiento. El Ministerio de la Educación de Quebec propone este informe en su último documento sobre la educación en medios marginalizados (Gouvernement du Quebec, 1980).

#### **2.2.4. Resultados**

Como el plan quinquenal se termina solamente el año próximo, no se puede hablar todavía de resultados. Los responsables decidieron, sin embargo, de recoger de manera sistemática la mayor cantidad de datos posibles, cualitativos como cuantitativos. Se quiere así evitar la dificultad insuperable que encontraron los evaluadores del plan quinquenal anterior.

La evaluación comprende tres aspectos: **estudio longitudinal cuantitativo**, **evaluación anual de los proyectos-escuela** y una **ficha-escuela**. El estudio longitudinal emplea un modelo econométrico de función de producción. (Ver: Houle & Montmarquette 1978 y Houle, Crespo & Montmarquette 1980). La evaluación anual de proyectos se efectúa a partir de claves o instrumentos recomendados por el organismo central. La ficha-escuela recopila informaciones sobre diferentes aspectos de la escuela: recursos, actividades, abandono prematuro, ausencia, etc. ...

La evaluación global prevee la utilización de los tres enfoques. Se tratará así de armonizar los resultados a fin de obtener el mejor retrato posible de la eficacia del plan quinquenal.

### 2.2.5. Financiamiento

El plan quinquenal tiene un presupuesto medio de 3,5 millones de dólares canadienses por año. Los fondos provienen en totalidad del **Conseil scolaire de l'île de Montreal**, organismo de coordinación para el conjunto de comisiones escolares de la isla de Montreal. El **Consejo escolar** obtiene los fondos mediante una tasa especial que se aplica a las industrias como a los particulares de la isla de Montreal.

Es interesante ver cómo los responsables de la **Opération Renouveau** distribuyen el presupuesto de \$3.898.337 (sector francés)\*.

**TABLA 1**

Distribución del presupuesto de la **Opération Renouveau** (1980-81)

	%
Programas generales (administración y encuadramiento) ... ..	8,60
Desarrollo, investigación y evaluación ... ..	7,37
Kindergarten (4 años) ... ..	18,25
Kindergarten (5 años) ... ..	6,48
Profesionales de servicios a los estudiantes ... ..	9,56
Nutrición ... ..	4,92
Proyectos locales (primaria) ... ..	32,70
Proyectos locales (secundaria) ... ..	8,96
Prioridades de distritos ... ..	3,16
	100
Presupuesto (en dólares canadienses) ... ..	(3.898.337\$)

El presupuesto indica que los proyectos locales obtienen casi un tercio de los fondos. Notemos también el alto porcentaje invertido en recursos humanos (independiente de los recursos humanos en los proyectos locales), a saber alrededor de 30 por 100 (excluyendo los gastos materiales). Finalmente, debe notarse que una suma interesante (287.321\$) es consagrada en 1980-81 a la investigación y evaluación del programa.

### CONCLUSION

Al término de esta presentación es útil de proponer una corta reflexión sobre las intervenciones en medios desfavorecidos.

Aunque las evaluaciones de las intervenciones en medios marginales son algunas veces contradictorias, el conjunto tiende más bien a negarles un efecto significativo y durable. Esta constatación no debe conducir, sin embargo, a eliminar o disminuir los programas de intervención. Los estudios son conducidos según metodologías variables y algunas veces dudosas. Pero aunque la mejor metodología disponible hubiera sido siempre empleada, ¿no estamos tal vez negando la **eficacia** de las medidas porque nada más que consideramos el **corto** plazo?

En una perspectiva de largo plazo (15-20 años), ¿qué efecto tienen las medidas con

\* El sector Inglés de la C.E.C.M. recibe \$866.191. La distribución del presupuesto no estaba disponible al momento de escribir estas líneas.

respecto a la integración y movilidad sociales? Estudios de ese orden, salvo error, no han sido todavía aplicados.

Otro aspecto importante de la problemática de intervención en medios desfavorecidos es el cambio de orientación de la **compensación al respecto de diferencias**. Infortunadamente, no se ha llegado todavía, a nuestro juicio, a una definición precisa de lo que es la diferencia. ¿Se trata acaso de favorecer las sub-culturas particulares? Pero, no es un rasgo de la supuesta sub-cultura de pobreza la satisfacción inmediata de la necesidad y la falta de previsión? Se debe respetar la lengua del grupo sociológico, pero ¿cómo se podrá enseñar una lectura y, sobre todo, una escritura correcta? ¿Cómo puede la escuela intervenir en medios pobres si, en general, ella debe proporcionar los instrumentos necesarios para manipular la cultura dominante? ¿Qué hacer con los comportamientos, actitudes, hábitos que contradicen los esquemas escolares? Las familias de medios desfavorecidos quieren que sus hijos aprendan a leer, escribir y contar. En mil ocasiones, los padres de esos medios se quejan amargamente que la escuela ha fallado en sus promesas de enseñanza universal. Pero, ¿qué pedagogía, a la vez de contenido y de didáctica, debe emplearse para tener **éxito** en esos medios sin violentar los individuos? Se podría continuar con otros ejemplos. Lo importante aquí, no obstante, es de señalar las dificultades de la **operacionalización** de la noción de **diferencia** y el camino que queda a transcurrir todavía en cuanto a la educación en medios marginales.

No hay intervención provechosa sin cambio de mentalidad con respecto a los alumnos y familias de medios marginales. La experiencia de trabajo en esos medios y la investigación (Laperrière 1977) que las familias se interesan a la educación de los hijos. Pero muchas veces el clima económico de la familia, sobre todo en el caso de familias monoparentales, **impide** una preocupación eficaz. En cuanto a esos niños, diversos estudios concluyen a la no-diferencia de sus capacidades intelectuales con respecto a los niños de clase media o superior (Bonnier-Tremblay, 1975; Caouette & Bourbeau, 1976).

El cambio de mentalidades no puede provenir de un **fiat** de los responsables de las intervenciones. Es un largo proceso donde la educación y la reflexión común juegan un papel importante. La difusión de resultados de investigaciones, las sesiones de información, el descubrimiento de las repugnancias intrínsecas a los individuos, etc. ..., son diversos métodos empleados para abrir nuevas perspectivas frente a la educación en medios marginales.

Sin embargo, una pregunta capital persigue toda persona implicada de una forma u otra en la educación en medio marginal. ¿Cuáles son los resultados tangibles de las intervenciones? ¿Qué tipo de intervención es más eficaz? y más fundamentalmente, ¿a qué sirven las sumas astronómicas que se invierten en la educación en medios desfavorecidos?

En primer lugar, los programas en medios marginales son dictados por una conciencia social. Según esta conciencia, es necesario ofrecer a todos las mismas oportunidades educativas y sociales para una mejor integración en la corriente principal de la sociedad.

Pero además de ese argumento importante, se puede ser optimista con respecto a los resultados de las intervenciones, si uno se entiende sobre cuáles resultados son satisfactorios. Es posible que las intervenciones no produzcan inmediatamente y directamente efectos cuantitativos de rendimiento escolar. Sin embargo, un número creciente de investigaciones muestra, como indicado anteriormente, que toda una gama de **efectos secundarios**, no buscados directamente, resultan de las intervenciones en medios marginales: cambio de mentalidades, participación de los padres, granazón de los niños, etc.

Que sea permitido entonces de proponer una hipótesis, ya presentada en otro lugar (Crespo, 1980), sobre las relaciones entre **intervención** y **resultados**. Según esta hipótesis, las medidas educativas en medios desfavorecidos producirían directamente, no los objetivos formales del programa, sino más bien un **intermediario**, es decir, una serie de efectos secundarios no esperados. Esos efectos, tales como la movilización de los equipos-escuela, la participación de los padres, etc., servirían entonces como eslabón en una cadena causal de producción de los efectos buscados por las intervenciones.

El mejoramiento del rendimiento escolar hasta llegar a una comparación favorable con los alumnos de clases medias no es previsible en futuro cercano. Aún más, esos efectos cuantitativos no advenirán que mucho después que las mentalidades hayan cambiado y que los medios se hayan «autonomizados».

Para resumir, las intervenciones educativas en medios desfavorecidos provocarían, primeramente, la aparición de efectos secundarios al nivel de las mentalidades y de la implicación personal antes de producir los efectos formales buscados.

Es sobre esta hipótesis que la presente comunicación concluye. Aunque su validez es muy difícil de probar, ella permite sin embargo de comprender la utilidad «oculta» de tanta buena voluntad y tanto trabajo invertido en las dos últimas décadas.

Para terminar, es urgente de analizar de una forma más científica el aporte «indirecto» de los programas educativos en medios marginales a fin de comprender mejor la dinámica causal de esas intervenciones.

## REFERENCIAS

- Anderson, R. B., The effectiveness of Follow-through: what have we learned? Comunicación presentada al Congreso anual de American Educational Research Association, New York, 1977.
- Bonnier-Tremblay, F., **DEDAPAM. Evaluation de l'apport de la maternelle 4 ans et de la maternelle 5 ans plein temps**, Montreal: C.E.C.M., 1975.
- Caouette, Charles E. & Bourbeau, G., **Recherches sur la psychologie de l'enfant en milieu-défavorisé, Rapport synthèse**, Montreal: Conseil scolaire de l'île de Montreal, 1976.
- Crespo, Manuel, **L'hypothèse de l'intermédiaire dans l'éducation en milieux socio-économiquement faibles. Apprentissage et socialisation**, 3 (1980).
- Crespo, Manuel, **Classification empirique des écoles secondaires françaises de la C.E.C.M.**, Montreal: C.E.C.M., 1975.
- Crespo, Manuel, **Profil socio-pédagogique des écoles françaises de la C.E.C.M.**, Montreal: C.E.C.M., 1979.
- Datta, Louis-Ellin, A report on evaluation studies of project Head-Start, Washington, D. C.: HEW, 1979. Comunicación presentada al Congreso anual de American Psychological Association, San Francisco, 1969.
- Depatie, Raymond, Lefebvre, Yvon & Parent Claude, **Identification des écoles fréquentées dans une large mesure par des enfants de milieux défavorisés**, Montreal: Conseil scolaire de l'île de Montreal, 1975.
- Forest, Claude, **Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la C.E.C.M.**, Montreal: C.E.C.M., 1972.
- Goulet, Gilles, **Opération Renouveau. Projets-programmes et budget**. Documento inédito, Montreal: C.E.C.M., 1980.
- Gouvernement du Quebec, **L'école s'adapte à son milieu. Enoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible**. Quebec: Ministère de l'éducation, 1980.
- Groupe de travail sur les milieux socio-économiquement faibles, **Analyse critique de l'Opération Renouveau**. Montreal: C.E.C.M., 1975.
- Henniger, Michael L. & Ira, J. Gordon, How has the Follow-through promoted parent involvement? *Young children*, 34, (1979): 49-53.
- Hodges, William L., The worth of the Follow-through Experience, *Harvard Educational Review*, 48 (1978): 186-192.



Hodges, Walter & Sheehan, Robert, Follow-through as ten years of experimentation: what have we learned?, **Young Children**, 34, (1978): 4-14.

Houle, R., Crespo, M. & Montmarquette, C., **Opérationnalisation du modèle d'évaluation concernant le rendement scolaire (français, anglais et mathématiques) et image de soi d'élèves bénéficiant des mesures de l'Opération Renouveau**. Montreal: Université de Montreal, Centre de Recherche en développement économique, 1979.

Houle, R. & Montmarquette, C., **Rendement moyen en français et mathématiques des élèves bénéficiant des mesures de l'Opération Renouveau** (méthodologie de l'évolution). Montreal: Université de Montreal, Centre de recherche en développement économique, 1978.

Laperrière, Anne, **Les mères face à l'école en milieux défavorisés**, Montreal: C.E.C.M., 1977.

Moore, Shirley, G., The Abt Report of Follow-through: Critique and comment, **Young Children**, 33, (1978): 52-56.

Paquette, Nicole, **Classification socio-pédagogique des écoles primaires françaises de la C.E.C.M.**, Montreal: C.E.C.M., 1979.

Stebbins, L. B., St-Pierre, R. G., Proper, E. C., Anderson, R. B. & Cerva, T. R., **Education as Experimentation: A Planned Variation Model**, Vol. IV-A., Cambridge, Mass: Abt Associates, 1977.